

16. 保育者養成短期大学の授業におけるメディアの利用

佐々 加代子（白梅学園短期大学）

はじめに

筆者の勤務する保育者養成短期大学に学ぶ学生たちのほとんどは卒業と同時に幼稚園教諭二種免許と保育資格を取得していく。卒業後には“先生”と呼ばれる職種に従事して子どもたちの教育・保育に携わる。子どもの成長・発達にかかわっていくということの責任の重大さがあるだけに、そこでどのような保育が営まれていくのかということが問われてくる。養成側の教員に期待されることは、先では先生になっていく学生たちに、この時代に求められてくる内容を読みとりながら発想豊かに展開していける能力の養成と、子どもの成長・発達において変わらずに求められてくる内容について保育技術を含めてしっかりとやっていけるようにすることである。教員が授業をどうして提供する内容が学生に、その学生が先生としてやっていくことが子どもたちに…、というように、子育ての内容が循環していくようになるものと考えられる。保育者養成に携わる教員たちがその養成課程の内容について相互に検討を加えていくということが期待されているのも、学生がその教育課程を総合的に受けとめていきながら、学生自身が保育観を形成してことが目指されていることによる。そしてその保育観が子どもたちへのかかわりの内容を決めていく基盤となってくる。短期大学の二年間という短い期間で保育観がしっかりとしたものになるということはむずかしいかもしれないが、それ故に、教員がどのように考えているのかということが問われてこよう。授業の構成やその展開についての検討（FD）が求められる所以がここにある。

幼児教育の現場にもコンピュータの導入を初めとしてさまざまなメディアの利用についての試みがなされている。子どもたちとのかかわりをもつときに、先生もそのメディアの活用の仕方について熟知していることやその利用についてのアイデアを豊富に提供をするということによる影響力は大であろう。しかし、メディアの中心となるのは、さまざまなメディアをどのように利用するのかということを考える教員・先生であろう。

ここではこのような背景をおさえながら、1997年度に試みた、筆者の担当する教科のうちの、言葉ⅡとゼミナールⅡについての検討とする。

1. 授業における教員と教材の位置づけについて

授業では教員と学生との人間関係がそこに展開する。授業の構成やその展開方法について教員自身が考えたものが提供される。シラバスに授業回数などを鑑みてその構成についての検討をしたものが前もって学生に提供されるものの、学生との出会いのなかから毎回のすすめかたというものが決められていくものであるとおさえている。考えた内容が今回の学生たちにとってどのように受けとめられるのかということは、実際にすすめてみなければわからない。

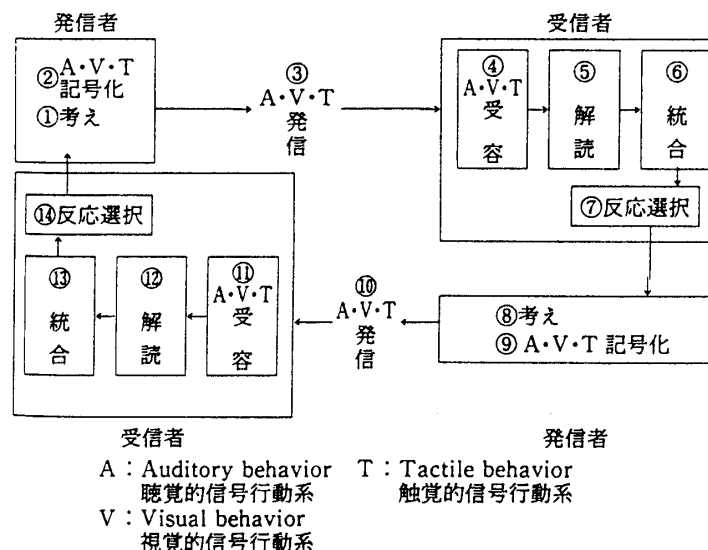


図1 コミュニケーションの基本的過程（佐々、1989）

筆者は人間関係・コミュニケーションについては図1のように考える^{1)~3)}。発信・受信の発信過程を繰り返していきながらその両者の間柄が深められていく、ということである。その人間関係の代表的な間柄については乳児期の母子関係に代表されるものである。教員が構成する授業によって学生との関係がその内容を含めて深められるということであれば、その授業というものが一応の成果を挙げたということになろう。コミュニケーション・人間関係がすすめられる発信過程の媒介となるものについてを筆者は三種類の信号行動系とした。即ち、皮膚接触で相互に感じとることができる触覚的信号行動系；Tactile behavior T、一般に非言語行動とくくられている表情などの視覚的信号行動系；Visual behavior V、言語行動とくくられていることばや音声を聴覚的信号行動系；Auditory behavior Aである。ことばというものは発信された場合には“もの”としての機能を有する。このことは産生するまではその内容については人が関与するものの、ひとたび産生された場合にはその人自身から離れてしまうということを意味する。（図2-1～3）¹⁾。産生されるまでは図1のハコにあるようにその思考過程については見えないものである。受けとめた人自身がその内容についてどのように受けとめたのかということについてもまた見えるものではない。受信者側がどのように受けとめたのかということをおさえないということは、授業も相互関係である、ということを見逃しているということになる。ひとたび“もの”としての機能をもつことになった、話しことばや書きことばで記された絵本などを提供する場合には、提供するその人自身とそのものとの関係がそこに成立しているということになる。

視聴覚教材を初めとしてさまざまな機器・教材についてはこのように規定していくと“もの”としておさえられる。その使用については従って、教員自身がその機器などの特性と使用法について熟知していることが必要条件ということになろう。“もの”の使用についてはそのものだけに翻弄されることなく、その“もの”の使用によってさらにその“もの”の使用法の新しい展開というものがあるのであれば、使用した人（教員）のみならずその“もの”も生かされたということになろう。

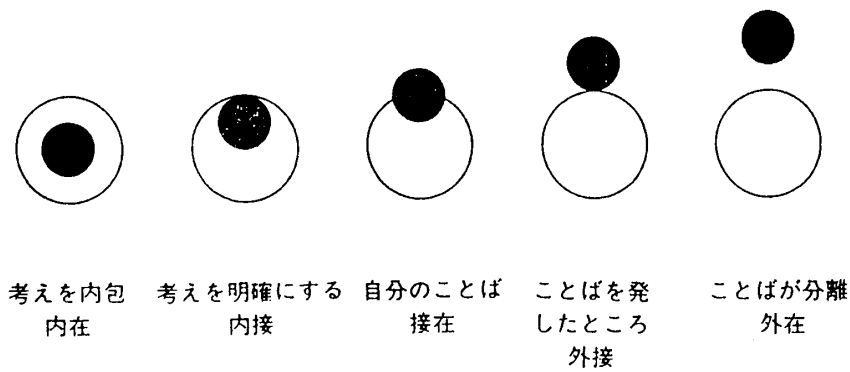


図2-1 言語産生 ○は自己(人)、●は言語(ことば、考え)

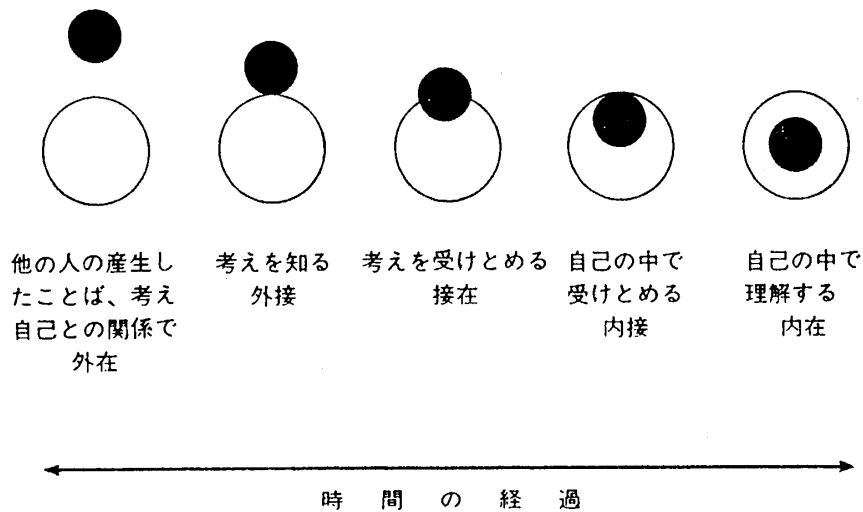


図2-2 言語理解

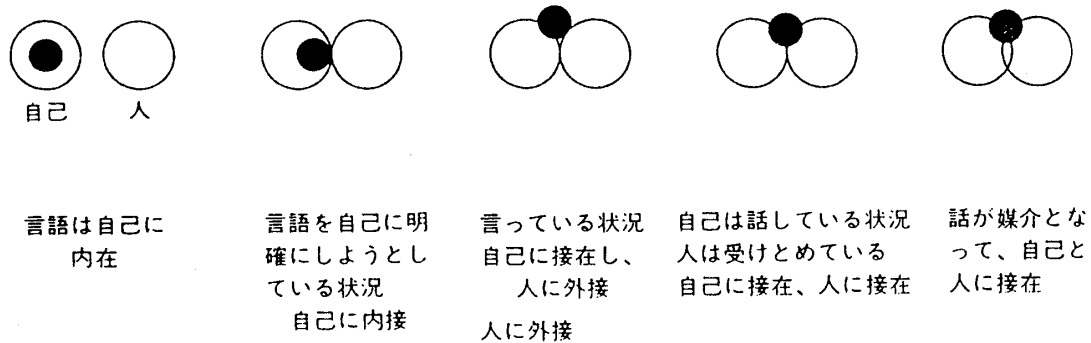


図2-3 言語が媒介となって人と人がつながること

2. 言葉IIの取り組み—1997年度

一年次の言葉Iに続くものであるが、保育科二年生の選択科目。一クラス30名で合計60名の履修者である。演習を主体とするもので保育技術の習得も目指されている。シラバスは資料1に示した。学生個々人の能力を高めていくために、一人ひとりに即してかわることになるが、仲間と一緒にすすめる活動によって発想の柔軟性についても養成することも目的とした。

資料1

【授業科目名】 言葉 II	【担当者】 佐々 加代子
【開講期】 (1年前期 ・ 1年後期 ・ 2年前期 ・ ○2年後期)	
【授業目標】 障害児を含めた乳幼児の言語発達過程において発達助成者として位置づく保育者に、さまざまな物的・人的教材を媒介として育む「方法論」の習得を目指す。個及び集団の発達に見合った教材の選択と技法を学び、さらに評価修正技術の習得におく。	
【テキスト・参考書】 随時提供する。 参考資料として提示するものとしては、1993～1996年度生の提出作品集がある。	
授 業 計 画	
<p>1) よくひびく、よくとおる声の養成 TRCを用いて反復・修正練習をしながら質を高める。</p> <p>2) 教材を吟味する確かな目の養成 この場合の教材は絵本、紙芝居、童話、素話、パネルシアター、エプロンシアター、ことばあそび、手あそび、人形 その他の遊具など、素材だけでなく、それを保育場面で用いるときに対象児の年齢や場面、保育集団の中で生きるかどうかの判断をした上での内容教材であるかどうかという目を養う。選択する視点を学ぶ。</p> <p>3) 2) で選んだ内容(教材)の実践編として、上にあげた素材を教材として用いること 実際場面を模擬的に作って実践する。 演習実践を通して自分の育ちをみつめ直したりすることや、未熟で課題としていくことなどを見ながら、技法として習得する。</p> <p>4) どのような状況や場面でも即応判断能力で実践していける応用力の養成 保育場면을コミュニケーション場面としておさえていく。保育は子どもたちだけではなく、さまざまな人間関係も含む。どのような人と出会ってもやっていける能力について育むことになる。</p> <p>演習形態で以下のことを実践してまとめていく。グループ活動でまとめるものとする。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 絵本 1人10冊×5人=1グループで50冊 年齢別に区分し「言語」能力別に分類、要約、特徴、使用時の留意事項を記載してまとめる。 2. 紙芝居 1人5冊×5人=1グループで25冊 絵本と同様にまとめる。 3. パネルシアター 保育で大切にしたいテーマに創作話作成後パネルシアターに作製する。 4. 創作素話作り 5. 手あそびを1グループ50種選定して覚えること。選出したものは小冊子にまとめること。 6. VTRに収録 1人当たり絵本、紙芝居、手あそび2、及びグループのパネルシアター1作品素話を収録する。 <p>個人の授業を終えた感想をまとめ、上記の作品を提出すること。</p>	
【評価方法】 ①平常点 ②提出課題の量と質 によって行う	

2.1 作品の選定

作品の選定として厳選した絵本を一人10冊、紙芝居を一人5作品。グループとして合計50冊、25作品。その内容について資料2のようにまとめていく。学生のまとめは提出内容のままである。

学生たちは短期大学の図書館をはじめとして、筆者の研究室に所蔵している作品群、地域の図書館に足しげく通いながら、直接その絵本を手にして作品を読み込み、子どもたちに提供していけるもので、自分の保育に生かせるかどうかという視点で絵本と紙芝居を厳選していった。

教員は授業時間内外を問わずに、学生が選定してきた作品について、学生とその作品をみながら、作品として残していくものかどうかという吟味をしていった。授業時間内の場合には、グループの学生にとどまらずそのクラスのメンバーにもその作品群を手にとってみるように促した。一人が図書館などで借りられるのはたいてい5冊である。30人が持ってくると150作品群となる。限られた時間のなかでの学生個々人との対応はかなり厳しいものがある。まとめをするときにはその作品のことを忘れていくということになることを避けるためと、選定していかなかった作品群についての記録の資料とするのにも液晶のすぐに再生できるデジタルカメラを使用した。コンピュータに取り込み、さらに吟味をした編集作業にとりかかったが今年度については時間切れとなった。

2.2 創作作品の表現方法

パネルシアター、ペープサート、絵本、紙芝居、詩、演劇、朗読で、作品の内容から表現方法を組み合わせたものになった。

作品発表会は二クラス合同で実施した。作品とその表現方法の幅を知るところとなった。

2.3 使用した機器類

デジタルカメラ、VTR、TRC、照明用ライト、パネルシアター用舞台とボード（白と黒）

①デジタルカメラは使いやすいものの、カメラよりも焦点の当て方と絵本などの作品をとる場合の場の設定の仕方に問題が残った。フロッピーディスクの容量が多いことは作品の内容の記録には大変便利な道具となることがわかった。その作品がそこになくても、記録された作品を見ることができる。今後は絵本や紙芝居のような作品を記録していく場合のとりかたとその生かし方についての検討をしていくことになる。著作権の問題などがあるものの、授業において、作品の検討をするということであるならば許容されるものと思われる。

2.4 創作作品の保存について

創作作品はたいていは手づくりということで、一つしかない。パネルシアターの作品としてのものならば、絵コンテと型紙があれば手間はかかるものの同じ作品を他の誰でも作るということは可能である。創作作品の提出を義務づけても、作者である学生はその作品の返却を求める。紙芝居や絵本にその表現方法を求めた場合には、その作品の再生(?)というのもままならない。また、作品を記録してみても、たとえば素材に和紙の使用があると、その紙で表現された素材の内容についてがよく伝わらない。また、パステル絵の具や色鉛筆、絵の具やクレパス

などのように、画材による繊細な表現方法も伝わらない。演習の結果としての作品は、その表現方法の工夫も含めてその時に出会った学生たちのものだけではなく、保存しながらさまざまな面での検討を重ねていけるものだと考える。その保存法としては VTR、写真などがあるものの創作作品の良さというものがしっかりと記録できるものとしては一長一短である。ことばでの説明だけではなかなかイメージとして伝わっていかないこと、また、その記録を見せることによってかえってその作品のイメージが損なわれてしまうこともある。デジタルカメラの画素というものが多くなればその問題点というものが解消されるものなのかどうかということについても、さまざまな創作作品を記録しながら、その記録の内容と実際の作品と比較しながら検討を加えていきたい。メディア機器の活用能力と技術の問題もあるかと思われるのでその向上を含めての検討が課題として残った。

絵本・紙芝居のリストを作ってみて自分の傾向を考える

きゃべつくん・金井朝子

絵本では昔読んだことの有るものも幾つか選びました。絵本を探していくうちに懐かしい「絵」を見つけ、嬉しくて何度か読み直しましたが、好きだった絵本はいつまでたっても記憶の中に有るのだと言うことを感じました。また、保育者の立場からこの作品を子どもたちに見せたいな。と思えるものにも出会い、10冊の絵本と、5冊の紙芝居のリストを作りました。リストにしてみるとそれらの多くが5歳以上の子どもを対象。と自分で考えた作品ばかりでした。話の筋や全体のテーマとなるものが大人でも考えさせられるようなしっかりしたものであったのかなと思います。また、絵に対しても自分の好みがあり、大ざっぱな線のものよりも、線が細く細かい描写のもの、表情に感情が現れているもの、画面に描かれたものから様々なことを想像できる奥行きを「絵」自体が持っているものに魅かれました。特に最後の点を、絵本を探すときに大切にしてきたつもりです。作品のテーマにも自分らしさが現れているのではないかと思います。今も昔も空想癖の有る私は、こんなことが有ったらいいなあ。と思うことを描いたお話が好きです。「おおきなきがほしい」や「おおきなものがすぎなおうさま」などはその例だと思います。たくさんは載せませんでした。平和に関する絵本にも興味が有ります。自分が小さい頃から両親が意図的に与えてくれたのですが、その時感じた人の命の重さや死の恐怖をこれまでの年月が、平和を求める心に高めてくれたのかな。と思うからです。しかし、幼児期の子どもに与える絵本として、このテーマの取り扱い方が分からないと言うのが本当のところ。しかし1冊だけ「トビウオのぼうやはびょうきです」という本をリストに入れました。選んだ証としてリストに残すことから、このテーマについて今後考えていこうと思っています。人の命に触れる作品として、「ぶたばあちゃん」を選びました。この本は何度か読み返すうち、何はともあれ毎日をしっかり前を向いて過ごそうよ。という主人公の気持ちに共感します。誰かの「死」から大切なことを教わる機会というのは人生においても多いことはありません。

だからこそ教わったことが人の心に生きづくのではないかな。と思いました。

— 234 —

トビウオのぼうせは ひょうきでず	作：いぬいとみこ 絵：津田 穠冬	金の星社 1982.7.(ヤナシ) 1987.8.(第20版)	平和な海で暮らしていた トビウオの親子が、核実験 で被爆爆する。ボウヤは 病気になる。両親は あつた核実験で被爆した 人や周りの人の苦しみを書いた 作品。	32	平和な海を舞台にしている。 これは、人間社会にあてはめ 考えることができ作品で あると思う。平和を求め ようとする人を育ていく ために、何かできないだろうか。 か。と思う自分の気持ちに あつていたので「選んだ」	5 歳
カレライスガ にいわれた	作：しばはら・ち 画：田中 武紫	教育画房 1993.6.1	つたががカレライスの果につい て女子嫌いを言うので怒ッ て見たちは逃げた。ボウヤ が食べようとすると、ボウヤ し、こうさの家に居てくる。	12	誰でも女子嫌いはあるが それが、いけないという思いも 具がキツネと戦うシーンが 楽しいので、選んだ。	4 歳
ききみみずきん	作：I 風尾 青史 画：田中 武紫	童い本社 1996.(第22版)	重た物の言葉がわかる おさんをもったようば、 金持の娘の娘の病気を治し てやる。	12	重た物の言葉がわかったら いいな。という気持ちには 共感できる。しょうばさん がうらやましい。	5 歳
町のねずみと いなかのねずみ	作：香山 美子 画：西村 達馬	教育画房 1966.3.1	田1のねずみが、いなかのねず みを押やるが、人間や車 などにあひえながら暮らす ことに疲れ、いなかへ 帰っていく。	12	何かにあひえながら暮らす ことの不快さ。誰かに 不快な気持ちもさせていな いかで求めて考えた。	5 歳
さるかにばなし	作：寺島 悠介 画：井上 洋介	ほるぷ出版 1983.4.1	さるかにに、荒地悪をする。 日頃迷惑をしている他の者 たちも一着になつて、さるを 征伐する。	16	かにたちのイェ返しに、さるが 残り悪な位だが、楽しい。 昔からある話だがあもしろい と思った。	5 歳
おはなし おはなし	作：ゲイル・E・ハリー 脚本：八木田 宣子	ほるぷ出版 1989.6.25	昔、世の中に「おはなし」が なかつた頃「おはなし」を いに男が、おはなしのころ 行き、言われたものを集める。 「おはなし」の箱を渡され、 世界中におはなしが飛び散 った。これもその一つのお話。	15	最後まで読んでみて、 不思議な印象が残る。 絵もふよふよとあつていて、かわ いいうた、きれいな、うた、 これまた不思議な感じ。 絵本よりもダイナミックな感じ。	6 歳

資料 2-3
紙芝居
5 作品

資料2-4

絵本・紙芝居選びの感想

キャベツ君

絵本と紙芝居を自分なりに選ぶ作業は、最初のうちは大変ではなかった。懐かしい絵本を見つけて、それを持ってきていたからだ。しかしネタも尽きたところから本当の絵本選びが始まった。何を基準に選んでいいのか分からず、持っていても「これはあなたらしさが出ているかしら？」と言われたり、「簡単に読めるものはやめましょう」と言われたりでなかなか「いいですね。」と言われなかった。そこで絵本を選び、子どもに与える保育者が何を考えて、この1冊に決めたのか自分だったら何を与えたいかと言うことを頭の隅に置きながらも、「自分らしさが表れるものを」と言うことを第一に考えながらやり直した。その結果、自分の好きな「絵」や「話」の傾向が少しだけ見えてきた。このことに気付いたことだけでも今後の絵本に対する捉え方に大きな影響を与えたと思われる。こうして選んだ本を眺め、その内容を受けとめられると思った年齢はほとんどが5歳以上と言うことになった。これでは1～3歳の子どもに何を与えたらいいのか。という疑問に突き当たる。また、仮に5歳向けとしても、今の5歳の子が本当に話を理解できる状態であるかはこれも疑問とするところであろう。授業でもこの「実年齢と理解できる年齢のギャップ」については何度か耳にしてきたことである。これから保育者となって子どもに自分の選んだ絵本を読もうとしたとき、難しい問題となろう。その年齢に達するまでの育ちに何らかの問題が有ることが一番に考えられ、「その絵本を与えるためにはそれまでの保育をどうしていったらいいのか。」ということについて私たちは考えなければならない。今の子どもたちが、20年ほど前の子どもたちとどういった育ちの違いが有るのか。良く3問が無いと言われる。遊ぶ仲間、遊ぶ環境、遊ぶ空間。これらが少子化や核家族化、環境の悪化がなどの原因によって著しく阻害されている。しかしこれだけでは育ちの遅れの理由にならないだろう。保育自体が何か問題を抱えているのではないか。もちろん家族が少なくなり、忙しくなった母親との人間関係の成立が遅れることなども考えられるのだが、保育者の働きかけを取り上げると多くの問題解決の糸口が見えてくると考えた。保育の現

場をほんの少ししか見たことのない私だが、保育の中で「言葉」を意識させる取り組みが乏しいという印象が有る。1, 2歳児クラスで発語が遅れている子どもに対して子どもを抱きかかえながら「おはよう」や「ワンピース」といった言葉を繰り返し言わせている場面に会ったことが有るが、そのクラスでは手遊びや体を使ったスキンシップなども多くは見られなかった。隣のベテラン保母のクラスでは、保育の中で歌や手遊び、音楽にのせて踊ったりと、子どもたちの生き生きとした表情とともにたくさんの「子どもの言葉」が溢れていた。「子どもの言葉」とは、少ないボキャブラリーの中から感動や、喧嘩の言い分、自分のアイディアを言い表そうとするもので、多少意味が通じない内容でも、保母が汲み取り分かち合っているのである。「忙しいから日誌の質問欄で聞くことは、今聞いて頂戴。」と言われたクラスでは実習生の日誌を書くことも忙しいらしいが、先生自身も忙しさに理由をつけて何となくマンネリした保育に感じた。「忙しいから」絵本も読まないし、おむつ代えの時もよそのほうを向いて何か大きな声で話しているのかは定かではないが、子どもとすれ違っているな。と他人の私でも感じた。まず言葉を覚える時期の子どもたちへの保育のあり方について、「子どもからの贈り物」等の本を読み気付かされたことは子どもと保育者との間に信頼関係を築くことである。そして言葉への興味は、自分の大好きな人のまねをしようとする子どもに接する人間が、言葉を持ち、語りかけ、子どもと分かち合っていくことで更に促されていくのではないだろうか。言葉を通して自分の気持ちを伝え、受けとめてもらえることによってより良い精神状態が生まれ、信頼関係の基に安心して様々なものに接していくことができる。また、保育者は、絵本を通して子どもに表現の方法を伝えることはもちろん、絵本で出会う美しいものや不思議なものを感じる力が育ってほしいと考える。そのためには、内容を理解するための前段階があるが、それがこれまでに述べたように信頼関係を築き、言葉を得ることの楽しさを体験することではないかと考えた。

3. ゼミナールⅡの取り組み—1997年度

ゼミナールⅠから引き続き一年間の活動をするもので、学生は基本的には一年半同じ教員と同じ仲間と活動をすることになる。1997年度の学生は11名。

筆者のゼミナールⅡはシラバス（資料3）を基本内容としているが、その年度の学生たちの要望を受けとめながら、発想から想像してみること、さらに創造表現活動の工夫をしていくことに主たるねらいをおいている。

3.1 学生たちの特徴

一年次の2月に二年生との合同合宿を行ったときには、自分の進路の迷いだけではなく、日常の人間関係についての悩みを多くもち併せていた。人との出会いではとても緊張をしてしまい、相手が見えなくなることや、顔が赤らんだり、冷や汗が出て自分が何を言っているのかということさえもわからなくなる。そのような体験がずっと続いていたので自分のことが好きになれないとさえ言う学生もいた。学生個々人の自己評価は30点～50点までであった。高校時代にはクラブの部長などの経験者がいるものの、自分をみつめると評価は格段と低いという状態であった。成績は比較的よくても、日常生活において自信がもてない、ということが全体に共通することであった。ゼミナールⅠの時間に自分たちからはほとんどやっていこうとしなかったということの一端がわかった機会であった。

学生自身の自己評価がせめて及第点としての60点が一年後の一つの目標となった。

3.2 学生生活に位置づけた活動

一年間の学生生活の中に位置づけていき、その時々で活動で学生個人とグループの力量を高めていく。段階を踏みながら、その体験ごとに現在を評価した上で次へとすすめていく。グループの組み合わせについては教員が行う。

- ①ゼミナールⅠの選択をする一年生たちへの活動についてのデモンストレーション
- ②オープンキャンパスで来校した高校生たちへの表現活動のデモンストレーション
- ③授業のない時間帯での言葉Ⅰでの手遊びなどのデモンストレーション
- ④ゼミ合宿での創作作品作り
- ⑤学園祭（白梅祭）での子どもたちに向けた創作表現活動
- ⑥一年間の創作作品の発表会

白梅祭の創作表現活動以降からは、作品作りの楽しさがわかってきたという。自分の個性を表現することを作品作りで可能になることを会得したようであった。創作作品の取り組みが自分作りと重なっていった。教員への注文が増えてきた。作品作りが自分の個性の発見とその評価につながっていった。作品は多い学生で100、少ない学生で50になった。創作作品は、詩や物語になっており、その表現方法として音声による朗読、絵、紙芝居、絵本、素話し、ペープサート、パネルシアター、歌や劇などになった。教員が提示したことば「プスプス」からの連想・発想したものからも創作作品ができていく。その一部は資料4である。

【授業科目名】 ゼミナールⅡ	【担当者】 佐々加代子
【開講期】 2 年 前期・後期	
<p>【授業目標】</p> <p>教員と少人数のメンバーとともに、さまざまな活動をとって、“創造”すること、“表現”することをねらいとする。考えられる人、行動できる人、創造できる人、をめざすことにある。</p>	
<p>【テキスト・参考書】</p> <p>随時提供する。</p>	
授 業 計 画	
<p>保育者はさまざまな子どもたちと、さまざまな人たちとさまざまな状況で出会う。そのような状況にあっても、その時、その場で瞬時に判断して対応することが求められる。保育者であろうとすることは、同様に、ひとりの人間としての自分自身をみることになる。どのような人間関係を切り結んでいるのか。その内容は……。さまざまな人間関係の場面を、コミュニケーション場面としておさえ、その時々、発信者としての自分、受信者としての自分の内容を見つめるということをする。また、子どもと親、子どもたち同志、などのさまざまな人間関係のなかでの関係のみかた、その上での関係の展開法・かかわりかたなどについて考えられる人をめざしていく。</p> <p>そのために以下の活動をする。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 乳幼児の観察（新生児からを含む） 2. 障害児の観察 3. 幼稚園児の幼稚園における遊びの観察 4. 1～3の場面でのかかわり、ともに活動することをとって、発達についての目を養成 5. さまざまな場面の設定による、さまざまなかかわりの工夫の検討 6. 教材の活用とその習熟（絵本、紙芝居、素話、パネルシアター、人形など） 7. 発信者としての技量のひとつとしての、音声、朗読などの養成 8. 発信者としての技量のひとつとしての、“想像から創造”の表現法の工夫 <p>いずれも、保育者としての質につながるものとしておさえている。</p>	
<p>【評価方法】</p> <p>平常点で行う</p>	

資料4

プスプス→『ウサギのテン』

タムタムタムタム テテンのテン。オイラは元気なウサギの子。
プスプスプスプス プスのスン。アノコは照れ屋のウサギの子。

タムタム競走よーいドン！ どっちが速いかテテンのテン。
野原を二人で タムタムタム。やっぱりオイラが一等賞。

タクタク競争よーいドン！ どっちが深いかタククのタン。
つつじのそばで タクタクタク。こんどはアノコが一等賞。

タムタムタムタム テテンのテン。あっちの野原をタムテテテン。
プスプスプスプス プスのスン。そっちの丘もプスプススン。

たくさんたくさん遊んだら、タムタムテテテン 疲れたね。
たくさんたくさん疲れたら、プスプスプススン ねむくなる。

また遊ぼうって言ったらね、何にも言わずにほほえんだ。

タムタムタムタム テテンのテン。オイラは元気なウサギの子。
プスプスプスプス プスのスン。アノコはかわいいウサギの子。

タクタク掘った穴の中、タムタムプスプス おやすみね。

3.3 使用した機器類と教材

デジタルカメラ、VTR、TRC、OHP、パネルシアターの舞台とボード、ブラックライト、照明用のライト、ピアノ、カメラ、ヴィジュアルプレゼンテーター、

パネルシアターの用紙、画用紙、ペープサート用の棒、和紙、セロファン、金・銀紙などの紙類、ダンボール、パネル布（白と黒）、OHPシート、紙粘土、絵の具、ポスターカラー、すずらんテープ、暗幕、靴下、指人形、ぬいぐるみ人形、模造紙、筆、ボール、風船、OHPにも描けるサインペン40色

白梅祭での活動の成果の一部については、学生たちのまとめの抜粋とする。資料5～8。

創作作品の場合には。その作品に何を求めていくのかということが問われた。「光と色のページェント」と名づけた作品には、色の美しさというものを何とか子どもたちに見せる活動として作ってみたい、ということから始まった。資料7-1～4に示しているように、機器使用についての新しい挑戦でもあった。ペンの色とシートに光、その上にセロファンとパネルシアターというように、組み合わせて使用してみると映像としてもイメージしているように表現できるのではないか。試験的に実施してみたあとで作品を創作、海と森の様子も加えながらの内容となった。作品についてはVTRとデジタルカメラ、カメラに収録した。その場に参加できなかった人にも作品の紹介が可能になった。その場面の収録についてはズームアップなどの手法が生

かされるということもわかった。今後はコンピュータへの取り込みをすれば、さらに作品としての価値も高くなるかもしれないし、記録としてもそのほうがよりいいかもしれない。その方法を取り入れるには、学生が使用する前に教員自身がその機器の特徴について良く知っていくことと操作についても習熟しているということが要求されよう。

3.4 学生の評価（資料9）

- ・短大の一年生までは平凡な普通の子どもで、それよりも低いとみなしていたが、創作作品作りと表現活動などをとうして得たことは、自分というものが一人の個性ある人間であったということ、表現された内容がまた自分を、保育をつくってくれたということを感じた。これからの生活のなかで、さまざまに表現することができるという経験が生きるような気がする。
- ・あれだけ自分が嫌いであったのに、今は自分の作品といっしょに自分がいとおしくなってきた。点数をつけるとしたら70点はあげたいなあと思うようになった。
- ・人間関係のなかでも緊張するということがなくなっただけではなく、自分にも表現の才能？が少しでもあったのかということが不思議に思います。ことばをいろいろとつくってみるおもしろさというものがわかったように思います。

一年間のまとめとしての内容の一部であるが創作活動と表現を教員と仲間と自分との間でできたことについての“よかった”評価が寄せられた。

保育活動の営みというものが循環していくということからみると、この学生たちの経験は子どもたちの生活のなかでの創作・表現活動へのきっかけ作りにつながっていくものと期待している。

資料5-1

おや? おや??

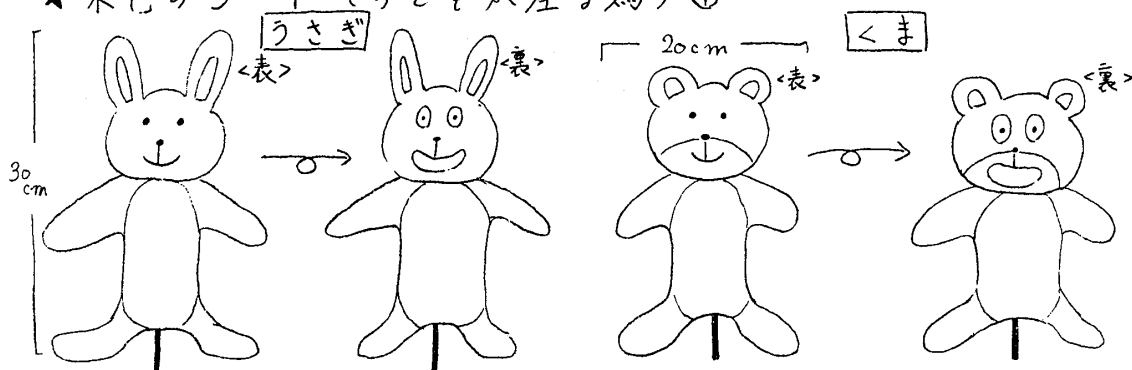
浅見千恵 * 須藤悦子

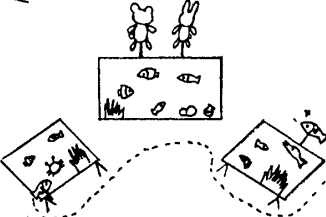

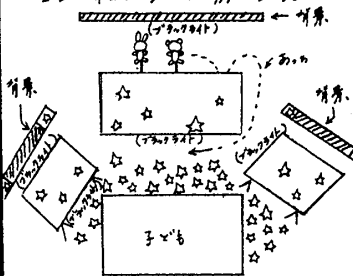
～あらすじ～

いつも仲良しのクマ<くま>とうさぎ<うさぎ>ちゃん。今日もおふろ
でもぐりっこ。
「セーのっ!!」二人はどぐります。すると何か変です。
いつものおふろじゃありません。
おや? おや?? ここはどこかな?
二匹の探険がはじまりました。

～使用したもの～

- ★ペーパーサート
 - ・くま (横向き①、前向き①、裏:驚きの顔)
 - ・うさぎ (横向き①、前向き①、裏:驚きの顔)
 - ・キラキラの魚 (アルミホイルと金の紙でつくる) ①
 - ・タコ (表:正面向き、裏:横向き) ①
- ★パネル
 - ・おふろ ①
 - ・魚 (ゆめ) ①
 - ・星 (子どもの人数以上)
 - ・にじ ①
- ★指人形
 - ・くま ①
 - ・うさぎ ①
- ★黒布 ① (タコすみ用)
- ★パネルボード ②
- ★パネル用黒布 ③
- ★背景 (模造紙にポスターカラーで塗る。蛍光を含む。) ④
- ★ブラックライト ⑤
- ★風船 (いろいろな色をたくさん用意する)
- ★カラーボール (たくさん)
- ★水色のシート (子どもが座る為) ①



時間	準備・環境・私たちの動き	ストーリー	子どもの動き
	<p>・きれいな魚や動物が、パネルボードの 前を通り、クマとウサギの前を 通る。</p>  <p>・きれいな魚やパネルボードに貼らせる。 ・タコのパネルを出し、クマのパネル に貼り、使う。</p> <p>・タコのパネルを出し、クマのパネルに貼 り、使う。</p> <p>・黒布の用意</p>  <p>・黒い布(星)をタコ、クマ、ウサギに 指さしながらさせる。</p> <p>・電気を消す。</p> <p>・魚のパネルをはずし、背景+黒布、 星のパネルやそれぞれのパネルボード に数個貼る。子どもたちの前に星の パネルをばらまき、ブラックライトをつくる。</p> <p><場面③：宇宙へ></p> <p>・2匹一着に少しずつ顔を出す。</p>  <p>・前に出てくるときは、クマ、ウサギのペーパーカット から人形が出てくる。</p>	<p>ク:「わー本当だー！すごい！」</p> <p>ウ:「キラキラ光ってるね。あ、ここに来るよ。」</p> <p>ク:「キラキラしてる。きれいだね。お魚さんよう なら。」</p> <p>ウ:「さうならー。」</p> <p>ク:「今度はどうしようか。」</p> <p>ウ:「こっちにも行ってみよう。」</p> <p>・2匹とも歩く。</p> <p>ク:「痛。。」ふりかえる。</p> <p>ウ:「どうしたの。」</p> <p>ク:「ねえ、ウサギちゃん、私のごまじい？」</p> <p>ウ:「ごまじい。」</p> <p>ク:「おかしいなあ。」</p> <p>・2匹とも歩く。</p> <p>ク:「痛。。」ふりかえる。「ウサギちゃん、ごまじい で。」</p> <p>ウ:「私、ごまじいよ。」</p> <p>ク:「おかしいなあ。」</p> <p>・2匹とも歩く。</p> <p>ク:「ふりかえる。」「ウ、ウサギちゃん。。。」</p> <p>ウ:「おーい。」ふりかえる。「きゃー。。」</p> <p>ク、ウ:「うわぁー、タコだ。逃げろー！！」</p> <p>ク:「ま、暗だー。」</p> <p>ウ:「怖いよー。クマくんどこにいるの？」</p> <p>ク:「そこ、そこ、そこだよ。」</p> <p>ウ:「どこ？ どこにいるの？」</p> <p>ク:「そこだよ。」</p> <p>ク:「ここはどこだよ。」</p> <p>ウ:「うわぁ、きれいー。」</p> <p>ク:「ねえねえ、あっちにも行ってみよう。」</p> <p>ウ:「ん、行くぞ。」</p> <p>ク:「あ、あ、あ、ちぎれがある。」</p> <p>ウ:「そこにもある。きれいー。」</p> <p>ク:「あれがお星様、落ちてていいよ。」</p> <p>ウ:「本当だ。どうしてこれだろう？」</p> <p>ク:「うーん、何かな。さ、と上から落っこちたよ つだよ。」</p> <p>ウ:「うん、そうだ。さ、とさうだ。」</p> <p>ク:「ねえ、ほら、いっしょと考えよう。」</p> <p>ウ:「はいはい？ 考えて。」</p>	

— 244 —

★ ★ ★ 評価と感想 ★ ★ ★

いとでをうしは、お上にいを問を、そんな用れも存。蜜い世とギ付ん氣ろ夫景やと以ちす間空フは、遊んくりをす・描うすいサ物せ圓く工背一タ持や時てり外はでさてよ駿まトいいでたうたま剪つと。ラヤッ氣見に、セ以の界くいた休いイ思うるし、しりのをうたカタ思なが當よのたた世た感いのてうてどこ現は用かそ魚よし一やとうも設に公めっのをとて界えクッはと表公使かてつしまタをるよどの方人決な虹ルこえ世考ッよ度るを人、甘け立たきスでてる予場き主をくがーう考なとうに今い『主し間か目のをボふ当いらど置。点短なボいが議たづせ。て世に。に時を匹もが、にをにたなのた要がんーとち思ッ・わたえな。にとに布一な魚い由ト」しかどし、間みうるた不ら一合し老識しこのいにかる思自イ界にるなまい時、かい私。もタ組まで思まうる黒中やあと、ラ世うれルき思のはとに、たて了、ぐ入不めいす、のびのいてワかなネでとで右船界がししンど学ニ『始と備は魚らきたいッ議のにバがい審り風世んまにルなをるりう準でのき動し用う思じ分たとた本わてのせれちネ」ときくよ、面んりな現をづ不、氣しこし。終っ虹まくだパ議こかグつしで場さされ表紙。「なる用すにた。思りでも・思るう加ちてのくくッやか造たに日い使出のしんとはかんど形不きよ」参品いた吐たいしと模し当前ににをもませい達わ遊子入くをしてが作用ッを。思お何、す本表界當きのみきたもはでも指ク現ましものをか墨た、ををいき、発世設行分てれしどかんで、ッ表み通どこ形なびしで手さ使いえ。な。奥自ししにううしきトヅがてを子らん少コまとい祓秘をて映た議たにけにもう。ど衆と一マ界い体はか指ハタみこ。神料ッがし思しるだづかよたか間とサの世向全達いの的。てうたの塗や景き不まいるりゆるした時ひゴ料未出《私思マ較たしいし螢光て背り、け使きドたいまいいの一塗いハうク比し出とま字蜜いになかかのを了のをいて長んや光イ界

資料6-1

いちのさんぽ°

飯島彩子

古家寿子

山本愛香

～あらすじ～

ニョロくんとニョロリンちゃんは仲良しのふたごです。二人はいつも仲良くあそんだり、時にはケンカもしたり…。

ある晴れた日、二人は散歩に出かけます。そしてサルくんやカメさんに会い、すてきなうちを見せてもらいます。「みんなすてきなうちに住んでいるんだね。」


またしばらく行くと、キリンさんが悲しそうに泣いています。「首が長くて、ぴたりのうちが見つからないの。」そこで、二人は…。



～使用したもの～

①人形

- ・ニョロくん
- ・ニョロリンちゃん
- ・カメさん
- ・サルくん
- ・キリンさん
- ・ウサギさん ・アリさん ・ネコさん
- ・ヒヨコさん ・イヌさん ・ネズミさん
- ・ブタさん ・リスさん

②舞台

- ・ダンボール ($\text{cm} \times \text{cm}$) ×
- ・パネルの布 (白・黒)
- ・パネル板 (黒) × 
- ・背景パネルの穴を隠すための紙テープ (白)
- ・道のまわり用の模造紙 (きみどり)
- ・花と草と池用の画用紙 (ピンク・赤・みどり・青)
- ・暗幕 × 3 — 舞台の下、足の部分を隠すため

{ 舞台用 
キリン用 

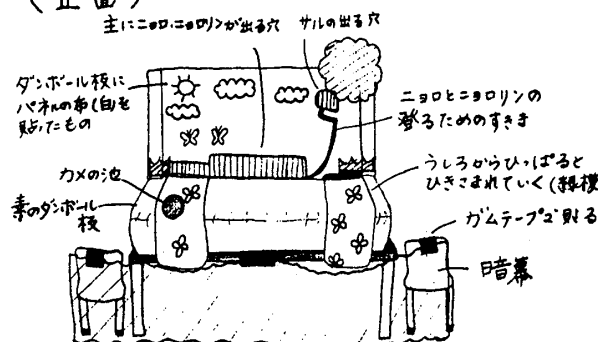
③小道具

- ・背景のパネル (木・草・雲・太陽・ちょうちん)
- ・見に来てくれた子どもたちに配るバッチ (45人分、きつね、うさぎ、くま)
→ ボール紙を切りぬき、光るように蛍光ボスターカラーで塗色。
- ・ブラックライト ×
- ・水色シート — 子どもたち座って観るためのシート
- ・カセットデッキ — 音響のため

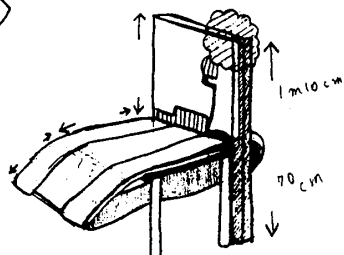


～舞台構造～

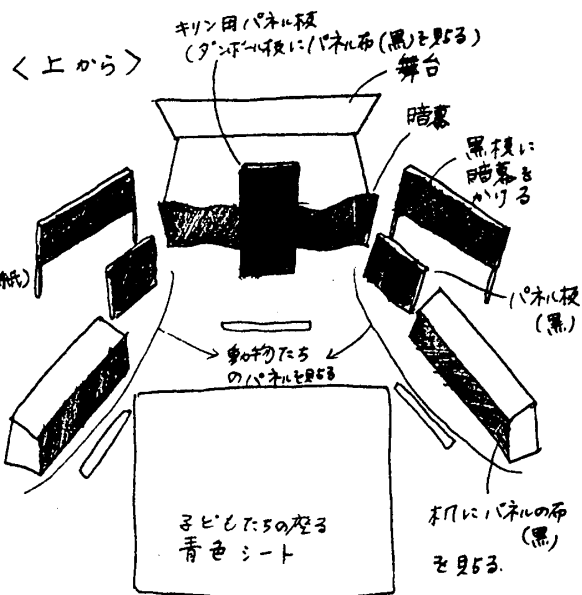
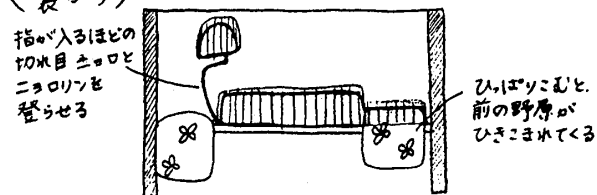
〈正面〉



〈横から〉



〈裏から〉



♪ いちにのさんぽ

作詩 いちにのさんぽシスターズ
作曲 古家寿子



ニョロくんとニョロリンちゃんが散歩している時に歌う曲です。ピアノ伴奏をあらかじめテープに録音して使用しました。

資料6-3

時間	準備・環境・私たちの動き	ストーリー	子どもの動き
	<p>④: 散歩のBGMをかける。 ①: 道をがらがう回す。 池が出てきたら止める。 ④: カメのスタンバイをする。 ④: 池からカメの顔を出す。 ④⑤: ビックリしたかのように ハビを動かす。 ④: おかしそうに口を上に向ける ④⑤: 2人でしぐさと声を合わ せる。 ④: うれしそうに少しとび 上がって池に入る。 ⑤: 池のなの方へ顔をそむける。 ⑤: おそろおそろ池に入る。 ④⑤: 顔を合わせ しぐさをする。</p>	<p>2人はまた歩き出す。 しばらく歩いていくと…。 ③「あ、池だ。ノドがかわいたし ひと休みしよう。」 ①「そうね、そうしましょう。」 2人が池に近づくと、「ザバーッ」と 水が重たく。 ③「キャ〜」(2人抱きあって震える) 池から顔を出したのはカメさん(以下④) ④(のんびりと)「おやおや、ニョロくんは ニョロリちゃんじゃないか。」 ③「あー、カメさんが、びっくりした。」 ④「驚かせてしまったかな、すまないね。」 ①「いいんです、いいんです。」 ③(つぶやいて)「オバケかと思ったー」 ①「ニョロくん!!」 ④「ハハハハ、そうかオバケか すまないね。ここは私のおうちだか らね。」 ③①(大げさに驚いて)「えー!? カメさんの おうちって、水の中なの?」 (2人の顔を見合わせて)③「水の中か」 ①「水の中だって」 ①「おうちの住みごころはどうですか?」 ④(嬉しそうに)「水の中は最高だよ いつもオフロに入っているみたいで とても気持ちがいいのさ。 君たちも入ってみるかい?」 ①「わーい!」③「ぼくは… 怖いからいい」 ④「この池は浅いから平気だよ。 さあ来てごらん」 ③「わあ、オフロみたいで楽し〜い! (はしゃいで泳ぎまわるニョロくん)」 ①「うふふ、ニョロくんたちら」 ③①「カメさんのおうち素敵だね。」</p>	<p>(次は何かでくる のかなあ)とワクワク しながら見る子もいる。 「あ、カメだ」などと 言う子など。</p>
3分			

～ 上演を終えて ～

① 全体の評価 日曜日の午前中ということもあってか、予想以上に子どもたちが見に来てくれた。子ども参加型の活動であつたので、子どもたちの人数によつても、活動の流れが変わる。多人数来た場合を予想して、直前に家づくりのための材料と動物たちの数を増やしておいて良かったと思つた。しかし、不特定多数の子どもたちに向けての活動設定は難しかった。もしも、対象の年齢が決まっていたのなら、人形劇にしても、と内容の違ったものになつたであろう。

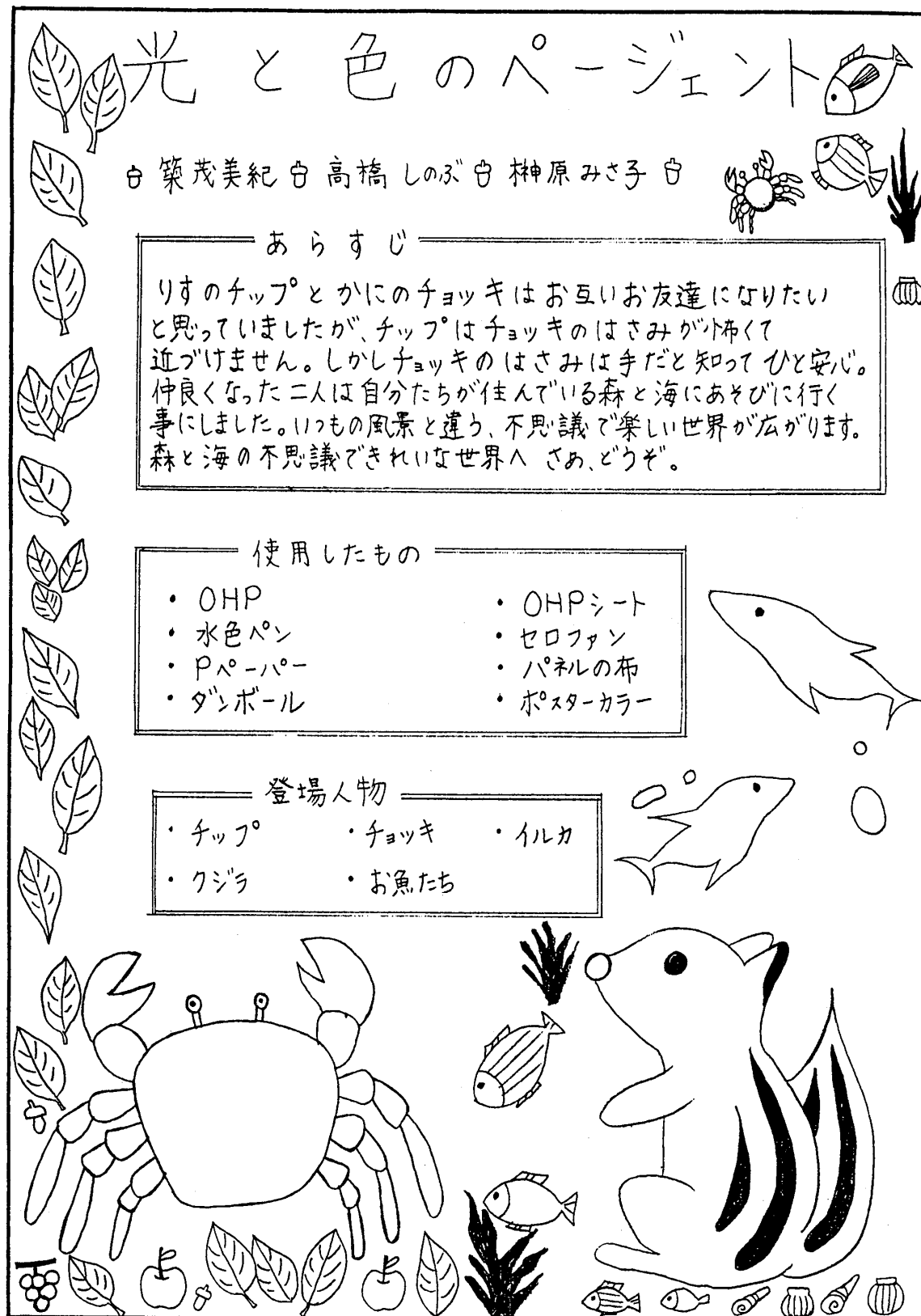
劇の進行としては、さんぽ→動物たちとの出会い→家づくりという様に単純な流れであつたので、当日参加の1歳前後から小学校3年生位までの子どもたちには理解しやすかつたようだ。そして、子ども参加での家づくりでは声かけによつて、スムーズに参加してくれた。すぐに参加する子もいれば緊張気味の子もいるだけでいいと思つているらしい子や、高年齢児になると恥ずかしいというという気持ちからか座っていたりもした。学童期の子どもたちには、少し易しすぎたかもしれない。この細案のままを使うのなら、3～5歳の子どもたちなら充分楽しめると思う。小学生以上を対象にするのなら、ストーリーを変えたり観せることに重点を置くなどの工夫が必要になるだろう。

動物たちの家が暗闇の中にブラックライトで光輝く場面では、子どもも大人も「わあ!!」という歓声があつたのを聞いてその効果が思った以上であつたのに驚いた。“家をつくら”で終わらせずブラックライトをとり入れたことが、いかされたと思う。

また舞台装置は大きく見ばえのするものになつたが意外と短時間に作ることができた。材料もあるものとなるべく利用し、費用がかからずに済んで良かった。上演を見に来て下さつた保育者の方々から舞台の重く道について感想をいただいた。仕掛けは図を見ていただくとわかるように、ごく簡単なものであるが、道を動かすことで固定の場所でも“歩いている”というイメージを持たせその距離感を感じさせることができた。こういったことからしても、私たちの試みは成功したと言える。


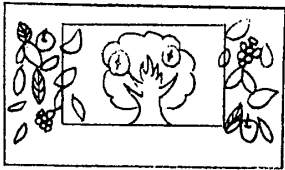
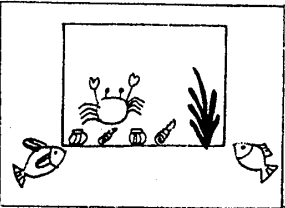
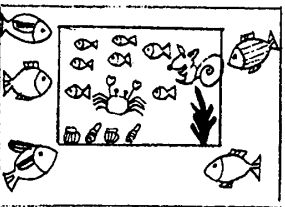
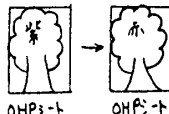



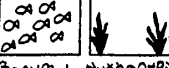


全体として演じている側は無我夢中で子どもたちの表情や反応をとらえる余裕があまりなかった。このような台本通りに事を運ぶという今回のような内容はややもすると、演じる側の自己満足で終わってしまう恐れがある。人形劇の楽しさだと思つた。

資料7-1





資料7-3

時間	準備・環境・私たちの動き	ストーリー	子どもの動き
	 <p>※ OHPでうつしてはいたものをパネルでぼけていく</p>  <p>森→海の場合に変わる時は照明を消し、その間にパネルを全て交換</p>  <p>照明がついた時には画面は「青」にかわっている。チップとチョッキは海の中に入ることになる。</p>  <p>※ この海の世界でも、OHPでうつしてはいたものをパネルでぼくようにしていき、海の世界をつくる。</p>	<p>④ 「次はね、りんごの木に行ってみよう。りんごがたーくさんなっているんだよ」</p> <p>⑤ 「わあーまっかばりんごの木、りんごのあまー(りりり)がするね」</p> <p>⑥ 「次はオレンジの木だ」</p> <p>⑦ 「オレンジの木には何になっていると思う？」</p> <p>⑧ 「うーんとねえ…むらさきがぶどうで、あかい木がりんごだったでしょ。じゃあオレンジはねえー、うーん…あっ！わかった！かきでしょ。」</p> <p>⑨ 「あたりー!!」</p> <p>⑩ 「やった!!」</p> <p>⑪ 「今日はたくさん、ひろったね。りんごもかきも、あまーまっくくりだ…どんぐりも…」</p> <p>⑫ 「わあーたあーくぐんになるととっぴもきれいだね」</p> <p>⑬ 「森の中って楽しいね。どんぐりやくり、りんごもおもしろかったね。また今度遊びにきたいな…」</p> <p>⑭ 「うん…じゃあほくもチョッキのずんてーいるところへ遊びに行きたいな」</p> <p>(間)</p> <p>⑮ 「うわあーきれいだなあ。貝がいっぱいいた」</p> <p>⑯ 「きれいでしょ？でもチップ、こんなものだけで驚いてたらダメだよ。海の中はね…もっともっときれいなんだから。」</p> <p>⑰ 「本当に？僕も行ってみようなあ」</p> <p>⑱ 「一緒に行こうよ。」</p> <p>⑲ 「でも僕、海なんで行ったことないし…怖いよ…」</p> <p>⑳ 「大丈夫。僕がつれて行ってあげるからさ。早くおいで」</p> <p>㉑ 「あれ？ちっとも恐くないや。海の中ってこんなにきれいなんだね。僕知らなかったよ。」</p> <p>㉒ 「わあすごい。お魚がいっぱいいたー!!」</p> <p>㉓ 「すごいだろ。みんな僕の友達なんだ」</p> <p>㉔ 「うわー。なんだ？すごい大いけど恐くはないから大丈夫さ。」</p> <p>㉕ 「いやだよー僕こわいよ」</p> <p>㉖ 「チップ、どーいくなだよー」</p> <p>(間)</p> <p>㉗ 「チョッキー チョッキー。どうしよう…僕ーメア走って逃げたからやっつた…。チョッキ大丈夫かな？食べられちゃったりしてないかな？</p> <p>チョッキー チョッキー」</p> <p>㉘ 「ねえ 君 どうしたの？」</p>	 <p>OHPシート OHPシート</p>  <p>OHPシート</p> <p>※ 黄色のセロファンを出す</p> <p>↓</p>  <p>その上からとんぼのOHPシートを置いて置く</p> <p>(暗転)</p> <p>この間に貝や魚のOHPシートを貼る</p>  <p>→ 水色のセロファンに貼る</p> <p>→</p>  <p>魚のOHPシート かきやりのOHPシートを重ねて置く</p> <p>↓</p>  <p>岩のOHPシートを置く</p> <p>↓</p>  <p>その下からクジラのOHPシートを隠しながら出す。</p> <p>(暗転)</p> <p>→ 深い青のセロファンに貼る</p>

<上演を終えて>

色^{いろ}のふしぎ、光^{ひかり}のふしぎに^は魅^まかれる私たち。その世界を^はくり出^だせたいだろうか、子どもたちに見せるとしたら どういう状況^{じきょう}が^はいいだろう。森と海とそこにすむ生きもの……。できるだけ大がかりな操作ではなく上演の工夫^{くふう}によってそれが可能^{可能}ならばやってみたい。1枚の大きな白い板にパネルの布^ぬをはって台^{だい}にしてみる。そして、OHPで映し出すことにより一瞬にして森や海の世界を表わしていくことが出来るだろう。そこにセロファンを用いると照明^{しやうめい}であるように色^{いろ}の世界が^は広がるだろう。パネル、アターとOHPによる光^{ひかり}の組み合わせで素朴^{すぼく}な世界になった。場面設定として森と木とそこに生き物たち、海とそこにすむ魚たち……。演じるにあたってはOHPでうつした場とパネルをどのように結びつけると、キレイに見せられるかを考えた。表からパネルをはるだけではなく、裏側からはることで海の中の様子を^はあざやかに見せることが出来ることに気付いた。

演じている私たちには映し出されたその世界及び^はくり広げられている光と色のポイントは見えないことが^はコピー残念^{ざんねん}だった。工夫次第で^はいながらも簡単に色鮮やか^{しやんやか}な世界が^は創り出せたということに驚いている。違った物語で表現するとしてもどのようなものが^はいいのだろう……。見てくれた人たちの「ステキだった!」という感嘆^{かたん}の聲が^は私たち^はに次の取り組みのあとおしになっているように思う。

星のねがい

ハ
メ
ン
バ
ー
↓
V

★
★
★

アソ
安
オオ
岡
40
室

ドウ
藤
ベ
部
1
井

コロ
弓ム
イズミ
泉
ナオ
尚
コ子

ある日、みきとひろしとなおちゃんの3きょうだいが眠りについた頃、突然、窓からビンが投げこまれた。驚いて、おそる おそる ビンをのぞきみると、どこかの星からの手紙と米粉が入っていた。

……この手紙を読んでくれた人にお願ひします。どうか私たちを助けて下さい。ビンの中の米分をかければ、私たちのいる星に来ることが出来ます。お願ひいどす。来て下さい。すぐ来て下さい。……

何が何だかよく分らない人。迷ったあげく、出発することに決めました。

そして、3人の出会った世界は……。

＜使用したもの＞

- ・ パネルボード (白・黒)
- ・ ペーパー
- ・ 画用紙
- ・ ダンボール
- ・ お花糸氏
- ・ CDラジカセ
- ・ ブラックライト
- ・ 板 (白・黒)

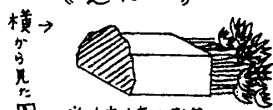
～作ったもの～

- 窓 (P^ア-P^ー)
- 星 (P^ア-P^ー・五(食)利)
- 聖 (P^ア-P^ー)
- 日 (P^ア-P^ー)
- ビン (P^ア-P^ー)
- 岩 (P^ア-P^ー)
- 少年 (P^ア-P^ー)
- 小(包)み (P^ア-P^ー)
- チョウチョ (P^ア-P^ー)
- 成 (P^ア-P^ー)
- 鳥 (P^ア-P^ー)
- 虫工 (P^ア-P^ー)
- 草 (P^ア-P^ー)
- 花 (P^ア-P^ー・造花畑)

[illegible]

— 花について —

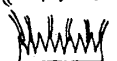
(造花畑) → 岩から花畑へ



※1本1本のお花は、
画用紙を固く絞ってつくった茎
に、お花紙でつくった花を
つけたものです。

▶ダンボールの片面には、岩の糸を張り、もう片面には穴を開け、お花を沢山差します。岩を底にして立てると、花畑になります。

《パオル上の花畑》



▶ Pペーパーと茎
とび出た草を
作ります。



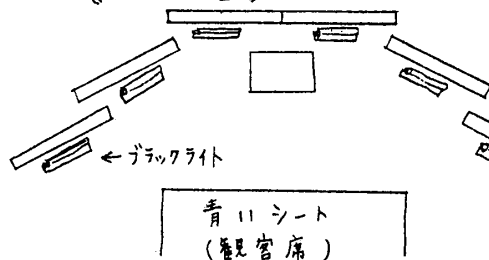
▶ Pペーパーで花を
シズル山を作ります。



▶無造作に花を置ても、沢山咲いているように見えます。
花48完成!

〈舞台設定〉

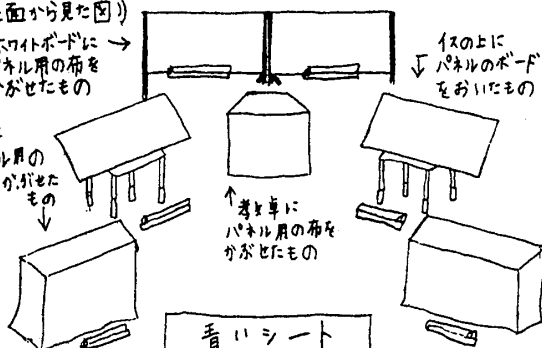
《上から見た図》



((正面から見た図))

ホワイトボードに →
パネル用の布を
かがせたもの

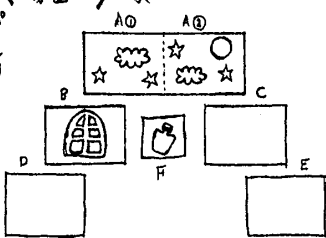
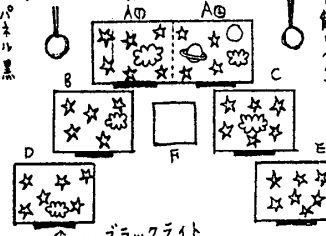
木に
パネル製の
廊をかがせた



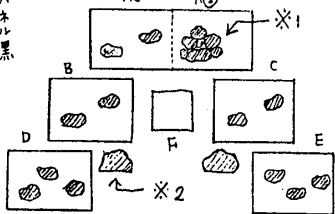
イスの上に
パネルのボード
をおいたもの

↑ 考案車に
パネル用の布を
かぶせたもの

音ハシート

時間	準備・環境・私たちの動き	ストーリー	子どもの動き
0:00	<p>＜場面1＞ 家</p>  <p>→ 最初、パネルAの①に、月・星・雲を、パネルBに窓が貼ってある場面から始まる。</p> <p>★登場人物★</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お母さん(声のみ) → 母 ・みき → ② ・ひろし → ③ ・なおちゃん → ④ <p>▶ 子ども達3人が遊んでいるシーンから眠りにつくシーンまで 子ども3人と母親役は声のみの出演となる。</p> <p>▶ 「おやすみなさい」と言ったら、室の電気を消し、次のシーンとび走り出てきた子どもにライトをあてる。</p> <p>▶ ビンが投げこまれるシーンでは、『カッシャー』という効果音を流すと同時にパネルFにビンを見せる。</p> <p>▶ ひろしのセリフ「出発しよう!」の後、ライトを消す。</p> <p>↓ 暗闇の中 場面がえ</p>	<p>ある夜のこと。みき・ひろし・なおちゃんの3人は、寝る前に仲良く遊んでいる。</p> <p>② 「もう寝る時間ですよ。電気消しますからね。おやすみなさい。」</p> <p>③ 「はーい、おやすみなさい。」</p> <p>子ども達が寝ついた頃、突然 窓からビンが投げこまれる。ビンが投げこまれた音で、子ども達はとび走りさる。</p> <p>④ 「うわあ、なんだ!？」</p> <p>② 「何? 何? 何?」</p> <p>③ 「ビンだよ。中に何か入ってる。」</p> <p>3人がビンの中をおろおろのぞきこむと、中には、手紙と★が入っている。</p> <p>② 「見せて見せてー。本当だめ。手紙かなア、これ。」</p> <p>④ 「かしてみな、なにに...？」</p> <p>手紙は、どこかの星からのもので、何か書いてある。ひろしが手紙を読みあげる。</p> <p>手紙 「この手紙を読んだ人にお原稿いします。どうか私たちを助けて下さい。ビンの中の★をかければ、私たちのいる星に来ることができず。お原稿いす。来て下さい。すぐ来て下さい。」</p> <p>④ 「なんだが、よく分からないけど、助けてだつて。」</p> <p>③ 「どうする? みんな行ってみる?」</p> <p>本相談の結果、行くことに決め、★をふりかける。</p> <p>④ 「よーし、じゃあ、この★をかけて出発しよう!」</p>	<p>何が始まるのかという様子で見ている。</p>
1:00			
1:10	<p>＜場面2＞ 宇宙</p>  <p>→ 場面1から場面2へ変わる時、暗闇の中で、白パネルから黒パネルへ変える。それぞれのパネルに、月・星・雲を貼り、ブラックライトで照らし、光らせる。この場面では、神秘的で奇妙な音を効果音として流す。</p> <p>▶ 子ども達3人は、周りの景色に見とれるように、ウロウロと歩く。「あ!流れ星だ!」のセリフで、流れ星を追うように、観客席の後方へ、移動させる。</p>	<p>★をふりかけた子ども達は、夜空を飛ぶ。夜空には、星・月が光り、流れ星が流れる。子ども達は その景色にみとれている。</p> <p>② 「うわー、きれい!」</p> <p>③ 「見て見て、お星様が!」</p> <p>④ 「きれいだねー。」</p> <p>④ 「あっ!流れ星だ!」</p> <p>③ 「え? どどこ?」</p> <p>流れ星を探すのに気をとられ、子ども達は、目的地の星に衝突してしまう。</p> <p>④ 「あっ! あぶなーい!」</p> <p>② 「がっかるーっ!」</p>	<p>ブラックライトで照らされた場面を見て、「ワァー」「キレイー」など驚き声があがる。</p>

資料8-3

時間	準備・環境・私たちの動き	ストーリー	子どもの動き
2:10	<p>▶「ぶっかるーっ!!」のセリフと共に、子ども達3人は、1歩だけ飛ぶ。そして、ブラックライトを消す。</p> <p>↓ 暗闇の中で場面がえ</p>		
2:20	<p>＜場面3＞ 暗黒の世界</p> <p>パネル黒</p>  <p>※1 岩の中に少年が隠れている。岩をはがすと少年が出てくる。 (つまらなそうな表情→)</p> <p>※2 岩 ＜正面＞ ダンボールの表面に、岩の絵を見せる。</p> <p>＜斜めから見た図＞ 岩をひっくり返した時花畑になるように作った。</p> <p>→何も無い、さみしい世界を表すために、暗闇の状態でライトのみで照らす。パネルには、岩のみを見せる。さみしいな神秘的な音をなか果音として流し、宇宙の様子を表す。</p> <p>★登場人物★</p> <p>④⑤⑥ + 少年(パネル) → ④ ラス (岩)</p> <p>▶岩(少年)は、「あー、びっくりした」というセリフまで子ども達に気付いていない様子でひとり言のように言っています。</p>	<p>突然に、不時着した子ども達は、驚きながらあちこちを見渡す。</p> <p>④「いたたたた…。あれ？ここはどこだろう。」</p> <p>⑤「何だか おかしなところぞ。」</p> <p>⑥「……。もしかして手紙に書いてあったところかも。」</p> <p>④⑤「手紙を書いた人はいますかー？」</p> <p>「返事がこないねー。」</p> <p>みきとひろしは手紙の差し出し人や、星の住人を探索そうと、ウロウロと歩き回る。しばらく歩き回ると、人どころか、何も無いことに気がつく。</p> <p>④「誰もいない。石ころばかりだよ。他には何も無いよ。」</p> <p>好奇心旺盛なおおちゃん、一人で景色をあちこち見ながら、ふと、岩にさわる。</p> <p>⑤「大きな岩だなア…」</p> <p>一人言を言いながら、おおちゃんは 岩をたたく。すると、元気のいいつがやきが岩から聞こえてくる。</p> <p>⑥「さあならいだよ。」</p> <p>④「……？」</p> <p>おおちゃん は、もう一度 岩をさわる。</p> <p>⑥「さあならいだよ、くすぐったいなア。」</p> <p>⑤「……。おはなした？」</p> <p>おおちゃんは、一生懸命、岩にむかって言しかける。みきとひろしは、おおちゃんの行動を不思議に思いながら、遠くから見つめる。</p> <p>④「……？ おはなした？」</p> <p>⑥「あーあ、つまらないなア。何にもないよ。何か楽しいことないかなア。あー、あの手紙は、届いたかな。言葉が来てくれるのかな。」</p> <p>④「おはなした？」</p> <p>おおちゃんが岩にさわろうとした瞬間、岩のかけから、一人の少年が顔を出す。</p> <p>④「あー、びっくりした!! 君、誰!？」</p> <p>⑤「私？ 私は、おおちゃん。」</p> <p>少年は、うらやましそうに、おおちゃんを見つめる。</p> <p>④「楽しそうだね。いいなア……。」</p> <p>みきとひろしは、おおちゃんのことを気になり、近寄る。</p> <p>④⑤「おおちゃん… 何してるの？」</p>	<p>「何が走ったのだろう」という様子であたりを見渡す。</p> <p>おおちゃんも岩のやりとり注目する。</p>

の発表後の班の感想・評価

「目と耳で楽しむファンタジックな世界」をテーマに創作した。パネルシアターを主とする表現形で、宇宙空間や星の世界を上手に表すことができるだろうか、ということに注目し、場の設定に工夫をこらした。その結果、平面的なパネルが、高さや奥行きを表し、広い空間を表すことができた。パネルの平面的な使い方ではなく、置き方によって、空間を感じさせることを知った。

私たちが主人公となって動いたことで、立体感はあるものの、その同じ人間が7場面の中でパネルのやりかえをしなくてはならないことや、吊り飾りや照明、音響を操作することなど、作業量が多くなった。それだけに、自分たちだけではできない、ということで、補助要員を使うこととなった。しかし、大がかりな仕掛けであるので、見映えもよく、壮大な宇宙ドラマになったように思われる。演じる側が物語に登場しなから、パネルや照明などの操作を行えば、少人数でも演じられることが予測できる。

壮大な宇宙とその空間を感じてもらうようにと意図した構成は、効果的なブラックライトの使用により、成果があった。創り手と演じる側は、その構成を知っていることで、次の場面にすすめようということもいそいそしてしまうということが多い。しかし、聞き手の子じもたちのことを考えると、その「場」を十分に楽しんでもらうように、私たちがいいと思うよりも以上の時間（数秒から1分間くらい）をとった方がいいということがわかった。そのことを頭においておけば、見る側がより深く感動し、作品の世界へ入っていただけると思われる。

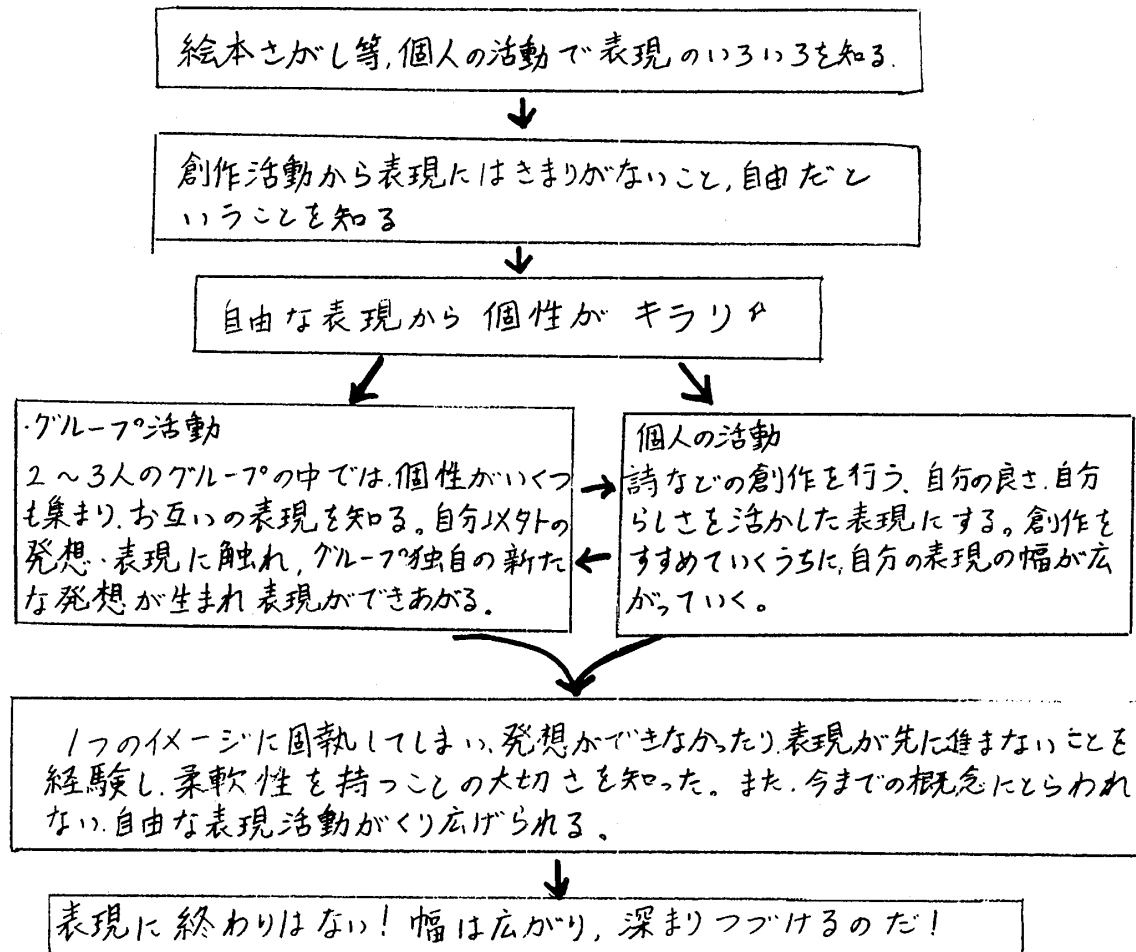
資料9-1

・表現について学んだこと

〈今まで取り組んだ表現について〉

- 絵本：大きさや形がさまざま
・文章の量 文章の有無
・しかけ絵本
・切り絵、水彩画、美術作品
- パネルシアター：ポスターカラーを使ったもの
・ブラックライトを使い、
立体感をつくる
- ペーパーサート：棒のついた紙人形
従来の作品
木の枝わかれを利用
する工夫
- エフロンシアター：布地やフェルトを使ったもの
- 紙芝居：絵本からの題材が多い

〈私たちの表現活動〉



気がついたら、こんな私がここにいる。
10人の仲間と共に過ごしてきた時間一つ一つが
私の大事な宝物。
宝物をいっぱい手にした私は、ずいぶん成長することが
できたと思う。みんな ありがとう！

赤ん坊の中の「本当の赤ん坊」を見つけたくて、一年半がたった今。
何かが変わった気がする。仲間とは、とてもいいものです。
いろいろ感じて、それを表現することにはカンタンなことでは
なかったけれど、みんながい、だから本当の赤ん坊が表現できた
んだと思います。 ありがとう...みんな。

私はこのゼミに入って、自分の可能性がすごく広がった。
このゼミの仲間に出会って、自分の事が前よりも
好きになれた。
今、私はこのゼミに入って本当に良かったと
思っています。

一年半。元々私はダメな子。の赤ん坊から、失敗してもいいよ、あーとやて
みようかな、挑戦してみたい。の赤ん坊。不安がなくなるとも、あーとやてくれる人
がいてくれることに気がついた。自分から歩きだしてもいいよ。あーとやて。
きっと赤ん坊は一年前よりいい自分を知っている。
でも マダマダ失はこれから、しっかり大人とちゃんと歩きましょう。

この一年半、私は自分で「驚くほど」沢山の創作表現にチャレン
ジしたと思う。「自分は全く表現が苦手」と自分に自信が
無くていたけど、今は「私にはこんな表現ができるのよ」とい
う自信がある。「人と同じように」ではなく、「自分はどう表現
するか」が本気であることを学んだ。

『自分のことが嫌いだった。』それが自分に自信が持てるようになって
何事にもチャレンジするようになった。

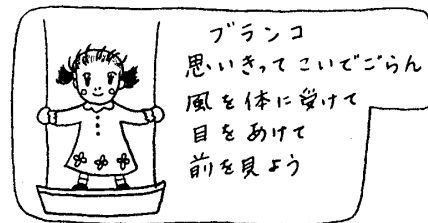
『自分のことが好きになった。』私がひとまわりもふたまわりも成長
することができたのは みんなのおかげだよ。 ありがとう!!
これから 自分の信じられる道へどんどん進んでいってね。Fight! 一年半のゼミナールを通して思ふこと

一年半のゼミ活動で私は「あーとやて」が大好きになった。
もちろん「あーとやて」が大好きなわけではなく、いろいろな...
みんなと一年半のゼミナールを通して、少しづつが見えてきた。
これから、あーとやて1人でもいろいろなところに行きたいと思う。
いつか私らしくて みんなにわかるようになるように。

今ここにいる赤ん坊。
初めは、ついていけるか心配だったけど
みんなが笑ったり、みんながせっぱつまった...
楽しいことも、ツライことも いっぱいあった。
最高の仲間に出会って。
自分らしさを素直に表わせるようになった。
今まで本当にありがとう。オツカレサマ...そして、バンザイ。

1年半のゼミ活動を通して私は成長したのかな？
でも一つ、わかった事は自分を表現すること
が楽しいこと。バグ良し...
これからの私は「表現」を楽める人になりたい。
最後に...ゼミメンバーのみなさん アリガトウ。
そして アイシテル ♡

私は変わったのだろうか？
何かを身につけたのか？
仲間はどんどん伸びていく
自分一人で見つめてみよう
ちょっとずつ、ちょっとずつだが伸びている
気付いた時から自信につながった。
「ありがとうをこめて」



ゼミを終えて社会に出よう
としている赤ん坊の気持ちには
まるでブランクのよう。
みんな、ありがとう。
とても楽しかったよ。

「たまご」だった私たちは、この一年半、「カラ
を割って外に出よう」と様々な創作活動
にチャレンジしてきました。

振り返ってみると、沢山の財産を持って
いることに気が付きました。

考 察

1. 教員のメディア活用能力について

メディアの利用については、担当する授業の目標との関係で考えなくてはならない。いかにわかりやすく、楽しいものにするのかは、構成していく教員側にかかってくる。授業を学生たちとともに作りあげていくような、ここで挙げたような教科においては、とりわけ、狭義の意味でのメディア・機器類などの一つひとつについての特徴をおさえていなくてはならない。また、その授業の目標を達成するための、より優れた表現方法としての機器使用ということでの機器の選択とその組み合わせかたというものがある。創作作品を学生に作らせて、その表現方法の一つとしてのメディアの利用ということについては、発想として何が出てくるかがわからないだけに、メディアの種類とその特徴とその運用について幅広い知識のみならず、教員が“使える”ようになっているということが必要になる。授業の展開がさまざまにできるようになるにはその知識も生かされよう。メディアが活用できるかどうか、ということは教員にかかってくる、ということになる。

コンピュータの導入はその表現においても活路があるように思われる。しかし、ツールとしてその使用を検討していくには、その前に筆者の担当している教科で求める創作活動が可能かどうかということを試験的に操作した上で授業での利用が可能かどうかという検討をしていかなくてはならない。通常の講義形式の授業であれば自分の工夫ということでも済ませることができ、演習形態の場合にはなおのことさまざまに生じる問題点についても解決していかななくてはならない。全員に課せられるということではないだけにいっそうのむずかしさもある。しかし、大人数を対象とするものではない教科だからこそ可能ということでもあろう。その意味ではゼミナールや言葉IIの授業に導入できるかどうかということを検討するということは妥当であるように思われる。

また、多くのメディアの導入で教員自身がぶつかった問題とその解決法のプロセスはそのまま学生たちの機器使用問題についての解決法に結びつくのではないと思われる。変化過程或いは問題解決法として記録にとどめておきながら先の資料としていきたい。

2. 教員自身をメディアのひとつとして活用していくこと

教員が構成した授業でも学生との共同の営みでもある。大人数であっても、その取り組みかたによっては学生一人ひとりに響いていくものでもある。相互の交信過程をみつめながら授業をすすめていくことは厳しいものではある。双方向であるということを学生たちにも認識してもらっていくことは緊張感あふれる活力あふれる授業となろう。

先で述べたように人間関係を展開させていくのも停滞させていくのも教員自身にかかってくるととらえているので、さらなる展開過程というものをめざしていくには、一つには教員自身が新しい情報や機器類についても取り入れて自分のものにしていくために挑戦していく、ということと、今一つには（これも教員自身が評価をしていくということになると思われるが）学生たちの今の状態の把握を充分にするということにあるように思われる。この取り組みかたについては、臨床過程の流れそのものと似ている。常に研鑽を深めていきながら、対象の人に学び、現象・現症把握と評価、修正を繰り返ししていく、ということである。

今後の課題

担当する教科が同じでも対象となる学生たちは毎年変わってくる。同じ教科の取り組みについて、少なくとも5年間の実践の成果からの検討をすることであろう。今回は諸文献との検討ができなかったが、今後は教員を含めたメディアの利用の諸問題についての検討、及びメディア活用能力とその向上についての検討を加えることにある。

(引用文献)

1. 佐々加代子 (1982)、保育者養成における“言語”教育に関する研究Ⅰ 客観的言語の概念とその習得、白梅学園短期大学紀要第18号、19-44。
2. 佐々加代子 (1989)、保育者養成における言語教育Ⅳ一質的転換をめざして、全国保母養成協議会第28回研究大会発表論文集、61-62。
3. 佐々加代子 (1996)、言語習得と人間関係、犀書房

(参考文献)

1. 佐々加代子 (1998)、青年期の人間関係一歪みとその修復過程、白梅学園短期大学教育・福祉研究センター研究年報 No. 2、2-15。
2. 佐々加代子 (1998)、コミュニケーション能力弱者のQOL 援助、犀書房